



ADULT EDUCATION NEWSLETTER

A NEWSLETTER FOR ADULT EDUCATORS

EDUCATION DES ADULTES

& FORMATION DES FORMATEURS

REVUE ELECTRONIQUE

POUR L'EDUCATION DES ADULTES ET LE DEVELOPPEMENT

REDAFF

Éditée par l'Institut A1phadev appuyé par dvv-international

ialphadev@yahoo.com

Tél. (229) 9542 30 05- & 9091 22 42 - Fax: (229) 2138 61 49 02 BP 1812
COTONOU BENIN

N° 02 juillet 2008

Issue N° 02 July 2008



Photo 1 : participants à l'atelier Francophone APAL organisé à l'Hôtel Pacific de Ouagadougou du 25 au 29 Août 2008. Provenant de plusieurs Universités d'Afrique, ils ont harmonisé et validé un protocole d'élaboration des manuels de la collection APAL destinés aux filières des sciences de l'éducation des adultes et pour les universités francophones d'Afrique.

Contenu :

Editorial : Alphabétisation et activités de développement : quelle adéquation ?

- 1- Les Langues et le développement ; par Bernardin CHIDI (Institut Alphadev)
- 2- Aspects of an African Perspective in adult education

By Michael TAGOE, IAE, Legon University, Accra.

- 3- Expérimentation de la stratégie de développement de l'environnement lettré en Guinée : analyse critique et renforcement des capacités des ONG

EDITORIAL :**Alphabétisation et activités de développement : quelle adéquation ?**

Des études récentes ont révélé que plus de 800 Millions d'analphabètes sont encore dénombrés dans le monde, dont plus de la moitié en Afrique, et les femmes constituent la majorité des personnes sans accès à une éducation de base.

Par ailleurs, de nombreuses évaluations de programmes d'alphabétisation réalisées dans certains pays d'Afrique de l'Ouest ont montré que les préoccupations majeures des groupes cibles s'articulent, entre autres, et très souvent, autour de la problématique de l'usage pratique, dans le cadre de leurs activités quotidiennes, des acquis des formations dont bénéficient les adultes.

Ces deux constats qui rappellent la hantise de l'adéquation nécessaire des contenus des formations d'adultes avec les besoins de développement local, suscitent une préoccupation majeure que l'on peut formuler sous la forme d'un questionnement à savoir : en quoi les programmes d'alphabétisation peuvent-ils contribuer à une plus grande autonomisation des personnes les plus vulnérables du fait de l'analphabétisme et d'autres fléaux auxquels elles sont exposées ?

Cette question qui n'a pas échappé à l'attention des participants à la biennale de l'Association pour le Développement de l'Education en Afrique (ADEA)¹ réunie à Libreville en 2006, demeure une problématique centrale de la conception des programmes d'alphabétisation et d'éducation des adultes en Afrique.

De même, l'Unesco, institution mondiale en charge de ces questions, a publié une note d'orientation (²) à travers laquelle sont rappelées les phases d'évolution du concept d'alphabétisation, allant de la vision instrumentale ayant prévalu au cours des années 1960 (certains parlent de conception linguistique de l'alphabétisation), au concept d'alphabétisation fonctionnelle qui a caractérisé les programmes de post alphabétisation au cours des années 1980, jusqu'à la vision actuelle d'une alphabétisation plurielle.

L'alphabétisation plurielle relève d'une vision axée sur les besoins de développement des communautés bénéficiaires des programmes dans des contextes variés. Elle n'existe pas sous la forme d'un référentiel du genre « prêt à appliquer » ou « one size fits all ». Il ne peut en être ainsi, car les besoins sont spécifiques aux différents contextes, d'où la notion d'alphabétisation plurielle.

Cependant, le dénominateur commun de cette vision plurielle réside dans la finalité ultime de l'alphabétisation, celle qui consiste à répondre aux besoins d'acquisition de connaissances et de compétences appropriées à la résolution des problèmes spécifiques auxquels sont confrontées les communautés dans leurs contextes propres.

Si l'on convient de la justesse d'une telle vision, il reste à s'assurer d'une meilleure adéquation des contenus des programmes avec les besoins du milieu ; afin que ces

¹ Consulter les publications de la Biennale de Libreville 2006, sur le site www.adeanet.org.

² Consulter l'ouvrage " La notion plurielle de l'alphabétisation et ses conséquences en termes de politiques et programmes" publié par l'Unesco, 2004 sur le site www.unesco.org

contenus soient « Embedded » (Allan Rogers) c'est-à-dire, littéralement, « ancrés » dans les activités de développement.

Comment y arriver ? Cette préoccupation qui interpelle les responsables des programmes à divers niveaux, n'est pas la moindre des difficultés, car, ici commence la recherche-action devant permettre la mise à jour et l'application d'approches et méthodes susceptibles de rendre plus pertinentes les offres d'alphabétisation et d'éducation des adultes en Afrique.

La pertinence s'entend d'abord comme adéquation avec les besoins des apprenants, puis, comme cohérence avec les stratégies de réduction de la pauvreté au niveau national, et enfin, comme conformité avec les objectifs EPT et OMD au niveau international.

La tâche reste donc immense pour les praticiens dans des pays où les taux d'analphabétisme sont encore élevés. Des efforts soutenus sont nécessaires en termes de conception de programmes intégrés, à travers lesquels seraient proposées à la fois des connaissances techniques liées aux diverses activités mais aussi des compétences pratiques ; ainsi, l'alphabétisation serait couplée avec les savoirs endogènes et modernes en matière de protection de l'environnement, de régénérescence du couvert végétal ; de pratiques saines d'hygiène et de santé, de capacité renforcées des populations à mieux gérer leurs activités génératrices de revenus, etc.

Les femmes, en particulier, doivent bénéficier de programmes spécifiques d'alphabétisation, car, les stratégies d'alphabétisation axées sur la réduction de la pauvreté doivent cibler les personnes les plus vulnérables dont les couches féminines constituent l'écrasante majorité dans la plupart des pays d'Afrique subsaharienne.

Après plusieurs décennies d'une alphabétisation dite de masse généralement focalisée sur les connaissances instrumentales d'écriture et de lecture, Il urge que les approches et les programmes soient résolument axés sur l'acquisition par les néo-alphabètes de compétences de résolution des problèmes de leur milieu.

Par Bernard HAGNONNOU

Chercheur/consultant

Directeur de la Promotion des Langues Nationales

Ministère de l'Alphabétisation et de la promotion des Langues Nationales

Bénin

Nouvelles en bref

Du 25 au 28 Août 2008 s'est déroulé à l'hôtel Pacific de Ouagadougou un atelier sous régional regroupant une dizaine de spécialistes de l'éducation des adultes provenant des Universités francophones d'Afrique, mais aussi de l'Université Legon d'Accra au Ghana.

Les participants ont défini un protocole d'élaboration de deux manuels didactiques à savoir : « Fondements de l'Education des Adultes en Afrique » ; et « Socio-Psychologie de l'Education des Adultes en Afrique ».

Il convient de rappeler que tout ce processus s'inscrit dans le cadre d'un projet éditorial intitulé « African Perspective on Adult Learning (APAL) qui vise à développer une collection de manuels didactiques axés sur la contextualisation des théories et pratiques d'éducation des adultes au regard des valeurs socioculturelles, philosophiques et éducatives en Afrique. Initié par l'UIL et ses partenaires que sont Dvv-international et les Universités africaines, le projet éditorial APAL a déjà permis la publication de 7 manuels dont " Foundations of Adult Education in Africa", "The Psychology of Adult Education in Africa", etc.; le processus d'élaboration des manuels francophones de la même collection vient d'être lancé à l'occasion de l'atelier de Ouagadougou . Lire à cet effet, à la page suivante, une importante contribution présentée lors de cet atelier. Et pour plus d'informations sur le projet APAL, consulter les sites suivants : www.unesco.org/uil ; www.iiz-dvv.de

ASPECTS OF THE FOUNDATIONS OF ADULT EDUCATION IN AFRICA

By

Dr. Michael TAGOE

Institute of Adult Education

University of Legon

Accra, Ghana

AFRICAN PERSPECTIVE ON ADULT LEARNING (APAL)

Sub regional Workshop

Theme: Harmonization of Francophone APAL Manuals

University of Ouagadougou

25th – 29th of August, 2008.

Résumé exécutif

Les sciences de l'éducation des adultes constituent depuis des décennies déjà une discipline qui s'enseigne dans les universités anglophones au même titre que la psychologie et les sciences de l'éducation. En dépit de cette tradition académique ancienne, la nécessité d'une contextualisation de son contenu didactique s'impose aux fins d'en assurer une plus grande adéquation avec les thématiques de développement auxquelles les connaissances acquises s'appliquent dans des contextes socioculturels variés.

En effet, tout processus d'éducation des adultes est généralement ancré dans un contexte culturel marqué par une finalité, elle-même étroitement dépendante d'influences historiques, de références philosophiques, de préoccupations sociales liées à des réalités sociologiques, psychologiques, socioéconomiques, etc.

La communication ci-après, présentée lors d'un atelier récent à Ouagadougou sur le thème "Education des adultes : Réflexions sur une Perspective africaine", s'articule autour de l'analyse des fondements philosophiques et socio-psychologiques de l'éducation des adultes en Afrique. L'auteur expose la thèse des universalistes et celle des tenants de la philosophie africaine, de leurs influences respectives sur la philosophie de l'éducation des adultes en Afrique ; et il tente, enfin, de clarifier le concept même de perspective africaine en matière d'éducation des adultes. (NDLR)

1.0 Structure of the presentation

The objective for this presentation, among other things, is to attempt to discuss aspects of the foundations of adult education in Africa. I shall try to define adult education and explain the challenges we face in our attempt to provide a universally acceptable definition. I shall also attempt to examine the relationship between philosophy and adult education highlighting the various philosophies (liberalism, progressivism, humanism, behaviorism and radicalism/critical). I shall try to discuss some of the theories that have emerged from these philosophies, their influence on adult education as a discipline and as practice. Furthermore, I shall endeavour to highlight how the drivers of change (i.e. globalization, knowledge-based economy and lifelong learning) are changing the face of adult education.

2.0 Defining Adult Education

Since the emergence of the concept 'adult education', its definition is always fraught with difficulty because the concept means different things to different people. Indeed, Greenstreet (2007) citing Bhola (1989:16) argues that adult education has been variously defined, and often, new definitions of adult education have been offered, as old ones are considered inadequate. Indeed, before Bhola articulated this view, other adult educators such Bown and Timori (1979) and Bown and Okedera (1981) had taken similar positions on the concept. Even Knowles (1980) tries to resolve the lack of consensus of the meaning of adult education when he intimates that:

One of the problems contributing to the confusion is that the term 'adult education' is used with at least three different meanings. In its broadest sense, the term describes a process – the process of adults learning...In its more technical meaning, 'adult education' describes a set of organized activities carried on by a wide variety of institutions for the accomplishment of specific educational objectives...**A third meaning** combines all of these processes and activities into the idea of a movement or field of social practice. In this sense, **'adult education' brings together into a discrete social system all the individuals, institutions, and associations concerned with the education of adults and perceives them as working toward common goals of improving the methods and materials of adult learning, extending the opportunities for adults to learn, and advancing the general level of our culture.**

Although this explanation provides some resolution, it does not fully resolve the attempt to achieve a more **generic and holistic definition of the concept**. This has led to

the de-coupling of the concept into its component parts – ‘adult’ and ‘education’. Indeed, one key to defining adult education lies with the notion of ‘adult’ (Merriam and Brockett, 1997; cited in Nafukho, Amutabi and Otunga, 2005). So, who is an adult? What criteria can be used to define him or her? Are these criteria universal or context specific? Studies have shown that different countries and societies have different contrasting understanding of who an adult is (Merriam and Brockett, 1997; Haschka, 2005).

In the traditional African context, different countries and societies used different criteria to determine who an adult was. Various initiation ceremonies for males and women were used to declare one as adult. In some cultures in Africa, the males were initiated into adulthood through circumcision, whilst the females were initiated into adulthood after their first menses. This meant that adulthood was considered to a **biological issue**. Females were deemed to be ready for childbirth after their first menses and therefore had to go through initiation rites to prepare them for marriage. **Adulthood in Africa** was also based on **performing certain social functions**, such as hunting, farming, blacksmithing, and participation in the decision-making process at the family, and communal levels, etc.

However, with the gaining of independence, **increasingly the legal definition of who an adult is predominates now**, that is, 18 years and above. Although, this age is widely accepted, in some countries in Africa, this is not adequate in the categorization of adults, since being an adult means more than attaining the legal age of 18 years.

To arrive at a **holistic definition** of who an adult is; Bown and Tomori (1979) and Merriam and Brockett (1997) go beyond this concept of biological or legal maturity by emphasizing that it has to be **a combination of the following factors: age, responsibility, maturity, social perception, including wage-earners or parents.**

Now that we have attempted a definition of the concept ‘adult’, we shall attempt a definition of the concept ‘education’. Education as a concept is also very difficult to define.

However, one interesting definition has been provided by Sproul (2000; cited in Moon, 2006:6) which says that **“the task of education is to lead people out of darkness into light, out of the cave and its shadows and into the noonday sun.**

The Latin term *educare* describes this process. Its root meaning is 'to lead out of,' as the root *ducere* means 'to lead'.

Another definition worthy of mention is by Bown and Okedera (1979), who argue that **education refers to all kinds of learning that take place, whether formal, non-formal or informal**. So now that we have attempted some definitions of the two components of adult education, what does the concept 'adult education' mean?

As already noted various definitions of adult education have been provided by different writers. Bown and Tomori (1979:14) define adult education as 'any education given to adult persons, men or women'.

However, a more comprehensive **definition was provided by UNESCO (1976**; cited in Hashska, 2005) which saw adult education as:

The entire body of organized educational processes, whether the content, level and method, whether formal or otherwise, whether they prolong or replace initial education in schools, colleges and universities as well as in apprenticeship, whereby persons regarded as adults by the society to which they belong develop their abilities, enrich their knowledge, improve their technical or professional qualifications or turn them in a new direction and bring about changes in their attitudes or behaviour in the twofold perspective of full personal development and participation in balanced and independent social, economic and cultural development. Adult education, however, must not be considered as an entity in itself, it is a subdivision, and an integral part of, a global scheme for life-long education and learning.

The UNESCO definition conceives adult education as focusing on adults, as having the ability to initiate individual and societal change, and an integral part of the lifelong learning. Since this comprehensive other definitions of adult education have provided by some writers and also by UNESCO in 1997.

In 1995, Walters (1995:46) writing on *Adult Education Research in the New South Africa* in the journal, *Adult Education and Development*, defined adult education as 'all educational provision for adults excluding tertiary education'. Her exclusion of tertiary education from those who provide education for adult makes her definition restricted to Non-governmental organizations.

However, in Africa, Universities have provided education to adults and are still in this business today. Walter (1995) postulates that adult education is an integral part of social, political, economic and cultural processes. It may include literacy, primary health care, and some homecraft skills; education and training for the formal and informal sectors of the economy; cultural and political education which aims at empowerment of women and men to participate actively in society through, for example, networks of community organizations, political parties and trades unions. In 1997, two important definitions of adult education emerged. One offered by Merriam and Brockett (1997) which sees adult education as 'activities intentionally designed for the purpose of bringing about learning among those whose age, social roles, or self-perception define them as adults'. The Fifth World Conference on Adult Education held in Hamburg also defined adult education as:

The entire body of ongoing learning processes, formal or otherwise, whereby people regarded as adults by the society to which they belong develop their abilities, enrich their knowledge, and improve their technical or professional qualifications or turn them in a new direction to meet their needs and those of their society. Adult learning encompasses both formal and continuing education, non-formal learning and the spectrum of informal and accidental learning available in a multicultural learning society, where theory and practice-based approaches are recognized.

The conference noted that education in the context of the definition was to be life-long. Adult education and learning was perceived to contribute to the creation of an informed and tolerant citizenry, economic and social development, the promotion of literacy, the alleviation of poverty and the preservation of the environment.

2.1 Purposes and Goals of Adult Education

The various definitions provided raise issues of purpose and goal of adult education. There are three challenges that we face in dealing with purpose and goal of adult education. First, we all know that adult education is about change, however, what type of change do we want to see in the individual? Do we want the change to traverse the individual? What is the goal of the change that we anticipate in our

learners? Which theories when applied in adult learning situations will produce the appropriate change?

In providing answers to these questions, Nafukho, Amutabi and Otengo (2005) take us back to the purposes and goals of adult education in the African context and explain that education's purpose was to enable the individual to play a societal role. So the society became the laboratory of learning.

Indeed, although Nafukho, Amutabi and Otengo (2005) posit that all over the world, two general purposes of adult education, namely individual development and societal improvement have remained vital to the field of adult education, there is some divergence among some adult educators as to what the goal of adult education should be.

This is where some divergence among adult educators lies. So as we write the manual, we need to discuss the goals of adult education.

3.0. History of Adult Education in Africa

The word **history** according to **Bown (1981)** is related to the Greek word *istoria*, which means roughly “**what we come to know as a result of enquiry**”. History informs us about the past and provides lessons for the future. **The history of adult education provides professional and students a deeper insight of who we are as Africans, the changes that have shaped our cultures** and how we fit into the maze of what could be described as contemporary adult education. **Four critical phases of change** with far-reaching implications on education could be identified in Africa. These include:

- the pre-colonial, that is, the **type of education pre-colonial Africans had**,
- the influence of **Islam**,
- **colonialism and missionary activities** on pre-colonial African education and the establishment of new forms of education which in some areas superimposed on the traditional African education; and
- **the post colonial periods**, as well as contemporary Africa.

(a) Education in Pre-colonial Period

(b) Missionaries (Islam and Christianity)

(c) Colonialism

(d) Post Colonial Period

4.0. Philosophy and Adult Education

Nafukho, Amutabi and Otunga (2005) tell us that the term philosophy originated from the Greek word *philosophia* which is made up of two words, *phileo* (love) and *sophia* (wisdom), which means 'love of wisdom'. In terms of definition, **philosophy can be defined as “a system of principles for guiding practical affairs”** (Stein, 1980; cited in Strom, 1996:2).

So, a person's philosophy is **“a description, explanation and evaluation of the world as seen from one's perspective ... shaped by past and contemporary events and experiences ... and social groups ...based on values ... and their knowledge and interpretation of courses, events and their consequences”** (Ornestein et al, 1988; cited in Nafukho, Amutabi and Otunga (2005)).

This position raises two fundamental problems, **whether as adult educators we can accept and work with western philosophies or whether we have to look for our own philosophies to explain the problems of Africans and find solutions to the myriad of problems confronting our continent.** This position has led to two views among African philosophers and adult educators, that is,

- **whether one perceives philosophical ideas or doctrines as particular, that is, relative and relevant only to the times and cultures out of which they emerged,**
- **or as universal, that is, as transcending the times and cultures that begat them, and hence of transparticular (universal) applicability (Gyekye, 2004).**

According to Gyekye (2004), an African philosopher, K.C. Anyanwu from Nigeria argues that philosophy has no universal character. He notes **“I am saying that...African philosophy is a particular instance of philosophy as a cultural product. It is definitely unphilosophical to subordinate the different visions of all cultures to the European world-vision alone, and this is what the ‘perennial’ and the ‘universalist’ philosophers are trying to do ... I argue that every philosophy is relative to its basic assumptions about the nature of experienced reality as well as its epistemological attitude or method... And furthermore, different assumptions and models of experienced reality lead to different philosophical doctrines”** (cited in Gyekye, 2004).

Indeed, **African philosophers** such as **Odera Oruka** from Kenya and **Peter Bodunrin** from Nigeria who espouse the universalist view take a different approach. Peter Bodunrin argues that “**Philosophy...must have the same meaning in all cultures although the subjects that receive priority, and perhaps the method of dealing with them, may be dictated by cultural biases and the existential situations within which philosophers operate**” (cited in Gyekye, 2004:23).

The argument by the **universalist philosophers** is that philosophical idea, insights, and arguments can **transcend the limits of the cultures and times** of the philosophers who produced them, despite the fact that the philosopher may have lived in a particular culture and historical experiences. These philosophers do not deny the historical or cultural specificity of philosophical ideas or insights; but they maintain that this does not take away the relevance of those ideas or insights to other cultures and times.

The two positions I have raised provide two interesting scenarios which are, first, we **cannot discount westerns philosophies** in the work of adult education and second, we also need the work of **African philosophers to portray the human experiences of Africa which are different from the cultures and historical experiences of the western countries**.

With this background, philosophy as a discipline has five branches. These are metaphysics, epistemology, ethics, logic and aesthetics.

(a) Metaphysics

This aspect deals with reality (essence or form). How do we perceive reality? How does one distinguish between appearances and what actually is? What is the nature of the universe?

(b) Epistemology

Epistemology is the branch of philosophy that studies the nature of knowledge and the process by which knowledge is acquired and validated (Gall, Borg & Gall, 1996). It answers the questions: How do people know? What is the relationship between the knower and the known?

(c) Ethics

It deals with what is right and what is wrong. What is good or bad? Ethical statements are expressions of value judgments, where such terms as good, bad, right, wrong, obligation, etc are use.

(d) Logic

Logic is the science of reasoning. Aristotle has been credited as the father of logical reasoning.

(e) Aesthetics

The study of general principles of people's attitudes to beauty and values, especially in art, is called aesthetics.

4.1. The contribution of philosophy

All disciplines are guided by some philosophies which explain the way we examine reality or our perception of the world. Philosophy provides a broad, global explanation of the world. It gives unity and meaning to our world and provides a framework within which thinking, knowing, and doing occur (Burns & Grove, 1993). Apps (1985; cited in Beder, 1991) also notes that philosophy guides practice and goes on to demonstrate how the application of philosophical inquiry could improve practice.

4.2. Eurocentric Philosophies

Philosophies are the beliefs about the way in which adult education should be conducted and the general principles that guide practice. According to Elias and Merriam (1980:3; cited in Beder) "philosophies are integrated sets of propositions and are the foundations or basic structures by which phenomena, events and realities are understood". Beder (1991) argues that the study of philosophy of adult education is systematic and essentially intellectual. So what are these western philosophies that have influenced adult education and Africans have used and continue to use them? These have been identified as differently by different writers. Elias and Merriam (1980) identified six philosophies of adult education:

- Liberal: Organized knowledge for intellectual development. The purpose is to develop intellectual powers of the mind; to make a person literate in the broadest sense – intellectually, morally, and spiritually. Here the teacher is the "expert" transmitter of knowledge; authoritative; clearly directs the learning process. The methods are dialectic; lecture; study groups; critical reading and discussion. It is still used today in college liberal arts curricula and continuing education programmes sponsored by libraries, museums and institutions of higher education.

- **Progressive:** Social reform. Progressivism is based on experience, that is, learning from the situations of adult themselves rather than from abstractions or discipline-based subject matter. The methods are problem-solving; scientific method; activity method; experimental method; project method; inductive method. The key concepts are problem-solving; experienced-based education; democracy; lifelong learning; needs assessment; and social responsibility. Proponents are Dewey, Lindeman, Lewin, Kolb, Agyris and Schön, Mezirow, and Jarvis.
- **Humanistic:** The roots go back to classical China, Greece, and Rome, but became a movement in the United States in 1950s-1960s through the work of Carl Rogers and Abraham Maslow. It emphasizes on personal growth. Humans, as opposed to animals, have the ability to choose; choice implies that learners are responsible for their actions. The objective of adult education is to assist learners in making choices that maximize their human potential. Since learners are responsible for their actions, they should control learning content, process and evaluation. Humanist adult education is highly learner centered, and the educator is more properly a facilitator of learning than a conveyor of knowledge. The methods used are experiential; group task; group discussion; team teaching; self-directed learning; discovery method. Proponents are Carl Rogers; Abraham Maslow; John Holt; Freire and Malcolm Knowles.
- **Behaviorist:** It borrows from a number of philosophical systems, especially logical positivism (Merriam and Brockett, 1997). The main characteristics of this philosophy is the notion that reality exists 'out there', external to the knower; and can be known objectively through measurement and influences of human action. Human action occurs when there is a stimulus and a response. In other words, human feelings, emotions, and intellect are the means by which human beings rationalize their responses to environmental stimuli. The methods used in philosophy include drilling, repetition and memorization.
- **Critical philosophy:** radical social change. Adult education is seen as a means for changing society. The need to change society is based on the inequalities and oppressive structures within that society. In this philosophy the concept of freedom is emphasized as a prerequisite for social change (Freire, 1970). The

learner is equal with the teacher in the learning process. There is personal autonomy. People create history and culture by combining reflection and action. The methods are dialogue; problem-posing; maximum interaction; discussion groups.

4.3 Eclecticism

According to Elias and Merriam (1980), adult education is heavily influenced by progressive, humanistic, and critical philosophy. Adult education philosophies have much to offer professionals in terms of teaching adults and adult learning theories. In this approach the adult educator is encouraged to select what is best from the philosophies mentioned above for the benefit of adult learners.

4.4. African Philosophers

The question we need to ask ourselves is: **Do we have African philosophers?** Yes, we do. I have mentioned a few already. Africa philosophers exist in both unrecorded and recorded forms. The African philosophers in their unrecorded form reside in the minds of the senior members of society who bring it to the fore only when there are funerals and initiation rites (Nafukho, Amutabi and Otunga, 2005). The recorded forms could be traced to the works of Kwame Gyekye, J.B. Danquah, Paulin Hountondji, Odera Oruka, Leopold Senghor, Julius Nyerere, K.C Anyanwu and Peter Bodunrin. According to Gyekye (1997) the African is surrounded by philosophical material...embedded in proverbs, myths and folktales, folksongs, rituals, beliefs, customs, and traditions of the people.

4.4.1. Types of African philosophies

- Ethnophilosophy. These are views expressed in written texts and oral literature that consider the folktales, communal worldviews and traditions of African communities as well as the philosophies of a group of people, such as the Bantu philosophy Nafukho, Amutabi and Otunga (2005).
- Nationalist-ideological philosophy. This emerged as sociopolitical ideologies that were formulated to reflect the essential norms in the culture of traditional Africans that were employed during their campaign for political independence from colonial regimes (Nafukho, Amutabi and Otunga (2005). Examples of

these philosophers are: Kwame Nkrumah, Julius Nyerere, Kenneth Kuanda, Leopold Senghor, Amilcar Cabral, Abdul Nasser, and Oginga Odinga.

- Professional Philosophers. This refers to works of African professionals trained in Western philosophy who argue that African philosophy should be acknowledged from an academic standpoint. Some of the names of these Africans, I have already mentioned.

5.0 The Impact of the environment on adult education

- Social environment
- Cultural environment
- Political environment
- Economic environment

6.0 Opportunities and access for adult learners

- Formal adult education
- Non-formal adult education
- Limiting factors – programme-based factors; community-based factors; and learner-based factors.
- The role of Governments – Ministries of education; Ministries of community development; Ministry of health; Ministries of Agriculture, Ministry of Women and Children’s Affairs.
- Universities and other agencies
- Financing of adult education in Africa
- Non-Governmental Organizations

7.0 Gender and development in adult education

- The concept of gender
- Adult education and gender
- Patriarchy
- Matriarchy
- Education of women in pre-colonial Africa
- Education of women in colonial period
- Education of women in post colonial Africa
- Women’s movement
- Gender and Lifelong Learning

Infos en bref

CONFINTEA VI

La 6^{ème} Conférence internationale sur l'Education des Adultes (CONFINTEA VI) aura lieu du 19 au 22 avril 2009 dans la ville de Belém au Brésil. Dans ce cadre, plusieurs rencontres préparatoires se déroulent sur chaque continent, et visent à formuler des rapports de synthèse rendant compte des préoccupations régionales. La Conférence Régionale Africaine préparatoire, elle, aura lieu du 5 au 7 novembre 2008 à Nairobi et sera axée autour de l'idée centrale de l'impact de l'éducation des adultes et des jeunes sur le développement de l'Afrique.

Séminaire APAL sur le thème : "Education des adultes : réflexions sur une perspective africaine"

En marge de la conférence préparatoire de la CONFINTEA VI prévue à Nairobi du 5 au 7 novembre 2008, aura lieu une conférence thématique sur le thème « Education des adultes : Réflexions sur une Perspective africaine ». Cette rencontre organisée à l'initiative de l'UIL et de Dvv-international, regroupera des universitaires de renom de l'Académie africaine des sciences, du CODESRIA, et de nombreux spécialistes de l'éducation des adultes.

Ce séminaire vise à clarifier le concept de perspective africaine dans un domaine de l'éducation des adultes qui constitue à la fois une discipline scientifique et un axe d'éducation et de formation fortement marqué par des fondements historiques, philosophiques, socioculturels, psychologiques, etc.

Les promoteurs du concept restent guidés par le souci de renforcer la pertinence des offres didactiques dans ce domaine, grâce à une rupture d'avec la pratique persistante de l'emprunt de ressources didactiques conçus hors du contexte africain auquel lesdites ressources ne sont pas toujours adaptées.

LES LANGUES ET LE DEVELOPPEMENT

Par Bernardin V. CHIDI
Enseignant de Philosophie
Chercheur en sciences sociales
Institut ALPHADEV
Cotonou

1. Introduction

Parmi tous les signes distinctifs de l'espèce humaine, pourquoi retenir le langage plutôt que tel autre trait caractéristique ? Le langage n'est d'une certaine façon, qu'un élément parmi tous ceux qui caractérisent ce qu'on appelle la culture humaine, c'est-à-dire ce que l'homme ajoute à la nature, ce qu'il ne reçoit pas de ses ascendants par l'hérédité biologique, mais à quoi chaque génération doit s'initier par apprentissage : la connaissance des outils et des techniques, le savoir, les rites religieux, etc.

Car nous apprenons à parler notre langue tout comme nous sommes initiés à notre outillage, à notre religion, à la science. Il est donc clair que le langage joue un rôle tout à fait privilégié : il n'est pas seulement un élément de la culture parmi d'autres, **il est aussi le véhicule de tous les autres apprentissages culturels.**

Si l'enfant apprend à connaître les usages, les règles morales, les rites, les croyances de la civilisation dans laquelle il est né, c'est d'abord parce qu'on lui parle et qu'il a préalablement appris à comprendre et à parler sa langue maternelle. Les obligations et les interdits auxquels il devra se soumettre, ce sont d'abord des paroles qu'il entend.

2. L'originalité linguistique

Les langues font partie de la culture et informent la pensée en fournissant les catégories à travers lesquelles le monde est perçu. L'anthropologie moderne essaie d'établir des corrélations étroites entre les langues et les autres manifestations culturelles, comme les règles de mariage et les usages de la vie économique.

Ainsi, **les caractères fondamentaux des langues indo-européennes : décalage entre la forme et la substance, multiples exceptions aux règles, grande liberté dans le choix des moyens d'expression**, correspondraient aux caractères principaux de la structure sociale occidentale.

Les **sociétés africaines traditionnelles** se placeraient à mi-chemin entre cette **structure fluide et la rigidité des systèmes de l'aire sino-thibétaine**. (Cf., Lévi-Strauss dans : Anthropologie Structurale, p.90.).

L'abandon des langues équivaut donc à une perte de la culture, et l'on voit comment se pose ici le délicat problème de la conservation des langues locales en Afrique : il s'agira de concilier le pluralisme linguistique et culturel avec, d'une part l'unité, d'autre part, l'ouverture à l'universel, exigés par le développement politique et économique, si toutefois l'Afrique ne veut pas retomber dans l'émiettement, l'isolement et la stagnation.

Il faut donc éviter toute mesure hâtive ou simpliste. **L'adoption ou la conservation d'une langue européenne, conçue comme moteur du développement ou moyen de transformation des structures mentales peut se justifier, mais doit-elle s'accompagner du mépris des langues maternelles ou de leur oubli total dans l'enseignement ?**

Les langues africaines sont nombreuses : entre 700 et 1500 et fort riches. D'après Westermann, l'adjectif « grand » peut se traduire par 183 mots en *nupe* et 311 en *haoussa*. **On a tiré argument de cette richesse de vocabulaire concret pour conclure à l'impossibilité pour ces langues d'abstraire et de généraliser.**

En fait, l'abstraction se produit, mais selon des aspects de perception que les langues européennes n'ont pas toujours isolés : ainsi, en éwé, les mots : jus, lait, larmes, vin, bouillon, pus, sont traduits par un seul mot : tsi, auquel on ajoute un déterminant : on parle alors de l'eau des plaies...

Dans certaines langues bantoues, au Rwanda par exemple, un préfixe spécial : **bu** indique que le mot doit être pris en son acception abstraite (mu-gabo : homme, bugabo : virilité) : (confère Maquet, Afrique, Horizons de France, Genève 1962, P.31).

La complexité grammaticale peut être très grande : le *nama* dialecte hottentot, distingue l'inclusif et l'exclusif à la première personne du pluriel ; selon que la, ou les personnes à qui l'on parle est ou sont associées ou non à l'action des sujets parlant.

Comme le nama possède outre le pluriel, un duel et les trois genres : masculin, féminin et neutre, le pronom **nous** peut se traduire de dix façons différentes : signifiant je et tu (masculin) ; je et tu (féminin) ; je et lui, je et elle, etc... La phrase « nous leur avons donnés », peut être rendue de 60 façons différentes en tenant compte des pronoms. La plupart de ces langues sont des langues à tons, qui ont souvent échappé aux Européens.

De toutes manières, on peut espérer que, comme la pensée occidentale a su trouver son originalité à travers la forme latine imposée par le colonisateur romain, de même le génie africain saura s'exprimer et imposer sa marque à travers quelque langue que ce soit.

Mais une analyse de la pensée spontanée africaine à travers une enquête linguistique sérieuse serait fondamentale et reste à faire. Les tentatives de compréhension des Européens manquent de cette base scientifique, à partir de laquelle en tâchant d'éviter les généralisations hâtives, on pourrait tenter d'élaborer **une phénoménologie de l'être - au - monde africain (perception, conscience de soi, être - pour - autrui, etc...).**

4- Valorisation des langues africaines

L'histoire a prouvé que les nations qui sont parvenues à un niveau de développement suffisant, le doivent à leurs langues nationales orales et écrites. En effet, les langues maternelles traduisent mieux les réalités authentiques de chaque pays et de chaque continent. Il n'est pas étonnant de voir certains pays africains qui aspirent au développement accorder de plus en plus une importance à la valorisation des langues nationales.

C'est le cas du Mali qui a une vieille tradition dans ce domaine. En effet, depuis plusieurs années, le Mali se bat pour que les langues nationales soient enseignées à l'école et l'éducation des adultes se fasse dans les langues locales. Aujourd'hui la tendance est de voir les maliens scolarisés et déscolarisés lire et écrire leurs langues locales. Ce qui se passe au Mali, a eu des échos au Bénin. Pour la première fois, le Gouvernement a créé en 2007, un Ministère de l'alphabétisation et de la promotion des langues nationales.

Lorsqu'un citoyen apprend à lire et à écrire sa langue maternelle, il se sent plus à l'aise que s'il apprend à lire et écrire une langue étrangère. Par

conséquent, pour faciliter la tâche aux apprenants adultes, l'éducation doit se faire dans leurs langues locales.

5- L'éducation des adultes et le développement

L'éducation non formelle est une composante du système éducatif qui a pour finalité de former un citoyen patriote et bâtisseur d'une société démocratique, un acteur du développement profondément ancré dans sa culture et ouvert à la civilisation universelle, maîtrisant les savoir-faire populaires et apte à intégrer les connaissances et compétences liées aux progrès scientifiques, techniques et à la technologie moderne. Ainsi, l'éducation et le développement sont intimement liés. Dans tous les cas, l'éducation dispensée au cours de la période scolaire et universitaire ne suffit plus.

D'autres formes d'éducation et d'information doivent être organisées pour assurer la bonne adaptation de l'individu à un milieu toujours changeant. **Certains économistes ont souligné que, lorsque le niveau d'instruction générale augmente rapidement sur une période brève, la productivité augmente plus vite que la consommation, au contraire, des progrès éducatifs lents et discontinus encouragent la consommation plus que la productivité.** Il est important de tenir compte, dans l'établissement de plans de développement, de ces différences de rythmes.

6- Conclusion

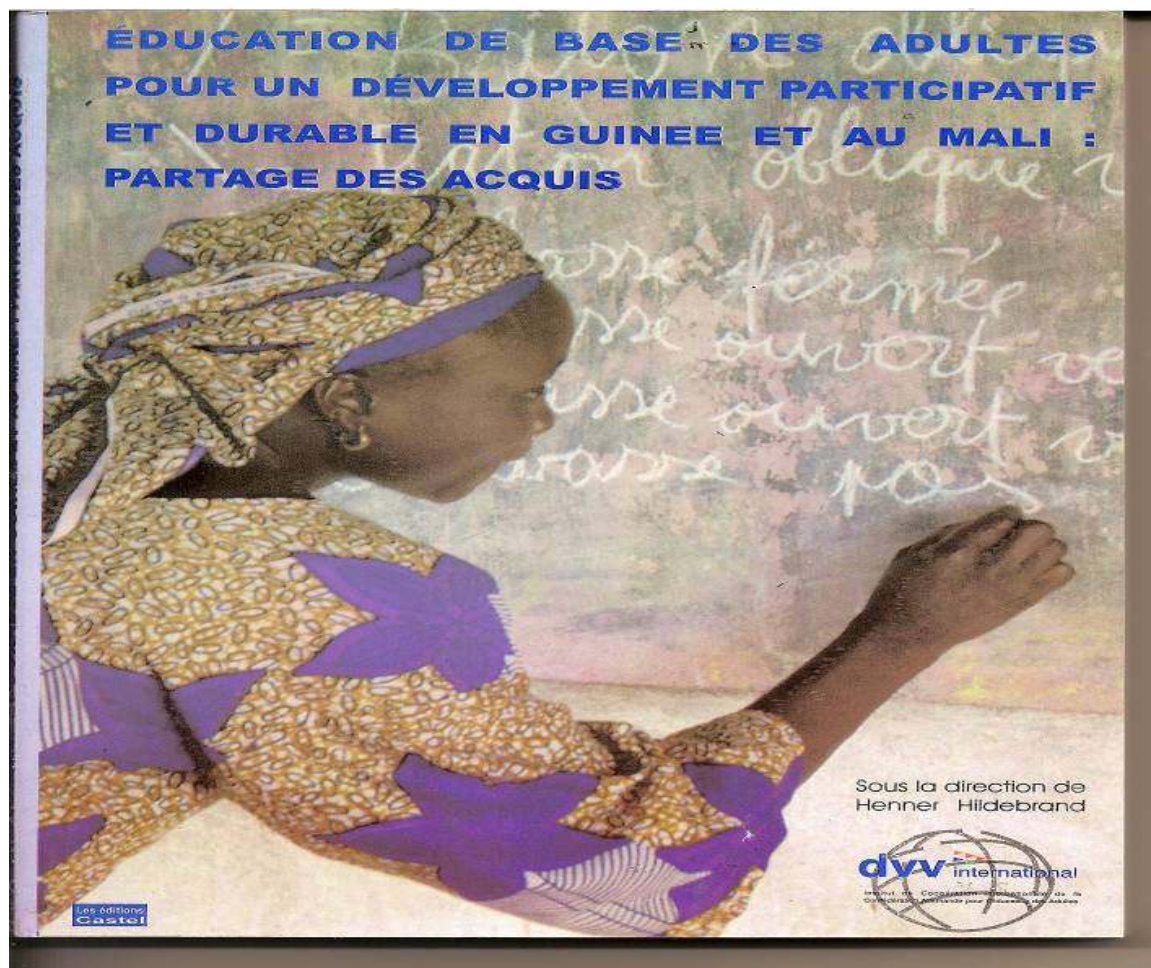
En résumé, les besoins d'un pays en matière d'éducation des adultes, et en particulier ceux des Etats africains sont déterminés par plusieurs impératifs : La valorisation des langues nationales, la nécessité d'adapter de manière continue le processus éducatif aux changements technologiques, celle de mettre rapidement en communication les groupes moins favorisés avec ceux qui, dans le même pays, sont déjà avancés : celle de synchroniser les divers types d'éducation, scolaire et extra-scolaire, afin d'équilibrer, en particulier les incitations à la consommation provoquées par l'éducation et l'amélioration parallèle de la production.

Capitalisation et Partage des Acquis Contributions de dvv à l'éducation de base en Afrique de l'ouest

Ouvrage édité par Dvv guinée sous la direction de

Henner Hildebrand

Représentant de dvv en Afrique de l'Ouest de 2002 à 2007



L'ouvrage dont la couverture ci-dessus représente une femme au cours d'une leçon d'alphabétisation, est la capitalisation des études, des ateliers de formation et des séminaires de dissémination des résultats d'études sur l'alphabétisation axée sur le développement organisés par dvv-international, bureau Afrique de l'Ouest basé à Conakry en Guinée, au cours de la période 2002 à 2007. Ce riche document comportent plusieurs études dont : un projet de référentiel pour la conception des programmes d'alphabétisation ; un rapport d'atelier pour l'appropriation d'une stratégie de création de l'environnement lettré en langues africaines ; un rapport de formation au renforcement des processus de décentralisation en Afrique ; un plaidoyer pour l'alphabétisation au service du développement ; une étude relative à la gestion des terroirs villageois ; un programme d'éducation à l'environnement etc. . Pour toutes informations, écrire à iiz-dvv@sotelgui.net.gn ; ou hildebrand@dvv-international.de

**EXPERIMENTATION DE LA STRATEGIE
DE DEVELOPPEMENT DE L'ENVIRONNEMENT
LETTRE
DANS LES PROGRAMMES D'ALPHABETISATION
ET LES CERCLES REFLECT
En GUINEE**

**RAPPORT DE L'ATELIER DE MAMOU
28 juin au 3 juillet 2008**



Photos de l'atelier ELC de Mamou ; ci-dessus, à gauche, Esther HIRSCH, représentante résidente de dvv-international pour l'Afrique de l'Ouest basée à Conakry, aux côtés du consultant facilitateur des travaux qui ont été focalisés sur l'analyse critique de l'expérimentation de la stratégie de développement de l'environnement lettré.

I- Contexte

Les difficultés persistantes de pérennisation des acquis d'alphabétisation qui se traduisent entre autres par le retour d'un nombre alarmant de néo-alphabètes à l'analphabétisme demeurent une préoccupation majeure pour les praticiens, les

acteurs et partenaires des politiques et programmes d’alphabétisation et d’éducation des adultes dans la sous région ouest africaine.

Au nombre des causes identifiées figurent la faiblesse de l’environnement lettré et la rareté des opportunités de réutilisation des compétences lettrées des néo-alphabètes dans le cadre des activités de développement local.

Pour inverser cette tendance, les approches de solutions envisagées incluent la promotion d’un environnement lettré durable pouvant servir de cadre favorable à une généralisation progressive des pratiques lettrées et à la diffusion des savoirs endogènes et modernes.

C’est dans ce cadre que s’inscrivent les nombreuses actions initiées par les organisations régionales et internationales qui continuent de focaliser leurs efforts sur l’analyse de ce sujet lors des rencontres internationales majeures consacrées aux questions d’éducation en Afrique. Au nombre de ces initiatives l’on peut souligner :

- les discussions sur l’environnement lettré lors de la biennale de l’Association pour le Développement de l’éducation en Afrique (ADEA) organisée à Libreville en 2006, (consulter le site web www.adeanet.org ⁽³⁾ ;
- La réalisation, sous l’égide de l’UNESCO, d’une étude relative à la formulation d’une stratégie de développement de l’environnement lettré (Cf, Etude Hagnonnou, 2003, Cluster bureau Unesco Bamako) ;
- La mise en œuvre d’une session de formation sous régionale initiée par Dv international en juin 2006 et regroupant des participants venus de 8 pays d’Afrique de l’Ouest et de Madagascar. (Cf, Rapport atelier Dabola, Dv Guinée, Conakry ⁽⁴⁾).

C’est dans ce contexte que, sous l’égide de dv international bureau Afrique de l’Ouest basé en Guinée, plusieurs ONG actives dans l’animation des centres d’alphabétisation, des cercles REFLECT et des projets de développement communautaire ont initié de 2006 à 2008, l’expérimentation de la stratégie de développement de l’environnement lettré dans le cadre de leurs programmes respectifs à travers.

Cette expérimentation a fait l’objet d’une revue critique lors d’un atelier dont les objectifs étaient d’analyser les démarches de mise en œuvre, les succès et les limites de l’approche, de tirer des leçons et de procéder aux ajustements appropriés afin d’améliorer la stratégie et de renforcer les capacités des ONG impliquées dans sa mise en œuvre.

Cet atelier qui s’est déroulée du 28 juin au 3 juillet 2008 à Mamou (270 Km de Conakry), a regroupé une trentaine de participants membres d’ONG, sous la facilitation du consultant Bernard HAGNONNOU, auteur de l’étude relative à la

³ Créer un environnement lettré : dimensions latentes et implications pour nos politiques d’intervention (*Peter Easton*)

⁴ Dv international Guinée sera bientôt doté d’un site permanent sur lequel seront accessibles les ressources documentaires cumulées par cette organisation d’appui à l’éducation des adultes en Afrique de l’Ouest en particulier, et en Afrique en général.

stratégie de développement de l'environnement lettré commanditée en 2003 par le bureau multi pays de l'Unesco de Bamako.

II- Présentation de l'expérimentation par différentes ONG

Le bilan des processus d'expérimentation présenté lors de cet atelier comportait trois (3) aspects à savoir: les acquis et faiblesses de l'expérimentation, les difficultés récurrentes, et les constats majeurs découlant des pratiques réalisées par les ONG APEK/Agriculture, AFVDD, et CEGUIFED, ADA, Ballal/Guinée, et AJACIE.

2-1- Les acquis de l'expérimentation

L'expérimentation réalisée par les ONG impliquées dans la mise en œuvre s'est déroulée selon un processus dont les acquis peuvent s'analyser sous divers angles. Ainsi, à la suite de la formation initiale organisée au profit des différentes ONG en juin 2006, les actions suivantes ont été réalisées:

- Organisation d'une dissémination, à travers des restitutions, des acquis de la formation initiale de Dabola, au profit des acteurs impliqués dans divers programmes d'alphabétisation, cercles REFLECT et projets communautaires;
- Organisation de séances de sensibilisation et d'information sur l'ELC au profit des acteurs et partenaires locaux des programmes ;
- Implication de tous ces acteurs dans le processus d'expérimentation de l'approche ELC, en particulier les services techniques déconcentrés (STD), les élus locaux, les personnes ressources ;
- Formation des animateurs et agents des STD sur l'approche ;
- Mise en place de comités d'écoute et de partage des informations ;
- Démarrage de l'expérimentation dans le cadre des programmes d'alphabétisation, des cercles REFLECT et des projets de développement communautaire.

2-1-1- Les points forts de la mise en œuvre de l'approche ELC

La mise en œuvre de l'approche à travers l'expérimentation dans divers programmes, a permis de capitaliser des compétences nouvelles :

- Des animateurs ont été formés à l'approche ELC au sein de toutes les ONG impliquées dans l'expérimentation ;
- Des personnes ressources et agents des services étatiques ont été impliqués à divers niveaux dans le processus de mise en œuvre ;
- Des structures d'accueil, sous la forme de foyers ELC, ont été créées dans certaines régions ;
- Des équipes de rédaction ont été mises en place autour de ces foyers ;
- Des manuscrits ont été rédigés par des apprenants membres des foyers ELC ;
- Des plaquettes contenant ces manuscrits ont été conçues et sont disponibles pour exploitation ultérieure (édition, publication).

2-1-2- Les points faibles des processus d'expérimentation

Les processus d'expérimentation ont cependant enregistré des points faibles dans les démarches d'application de l'approche par certaines des ONG. Ainsi,

- Le concept ELC reste perçu, par certaines des ONG, comme un processus dont la création devrait être assurée par une équipe/ou un comité de rédaction au sein du foyer ELC ; alors que les populations, analphabètes et néo-analphabètes, doivent progressivement devenir les principaux acteurs de la création et du développement de l'ELC ;
- Les équipes ou comités de rédaction ont été perçus et utilisés par certaines ONG comme les principaux acteurs de la création de l'ELC alors qu'ils ne constituent qu'un noyau de facilitateurs devant contribuer à l'acquisition **des compétences ELC** par les néo-analphabètes ; en vue d'une généralisation progressive des pratiques lettrées;
- L'expérimentation était dépendante du cycle de vie des projets au sein desquels les processus étaient appliqués ; aussi, la fin des projets signifiait-elle la fin des ressources disponibles ;
- La viabilité des expérimentations étaient ainsi limitée par les ressources disponibles.

2-2- Difficultés de divers ordres

En termes de difficultés, l'on a noté :

- Une faible fréquentation des centres ELC par les apprenants pendant les périodes d'activités agricoles intenses ;
- La faible participation des femmes aux activités spécifiques consacrées à l'expérimentation de l'approche ELC;
- La réticence de certains détenteurs des savoirs locaux à contribuer à la collecte des ressources orales sur les savoirs endogènes;
- La faible perception de certaines communautés du rôle et de l'importance de l'ELC dans le développement communautaire ;
- La problématique de l'implication de l'État à travers l'insuffisance de la collaboration avec les Services Techniques Déconcentrés ;
- L'absence d'une politique éditoriale devant servir de cadre de référence à l'ensemble des mesures d'accompagnement de la promotion de l'environnement lettré au niveau national;
- Le manque d'une politique nationale d'éducation non formelle devant définir les orientations spécifiques de développement de l'environnement lettré au plan national;
- L'insuffisance des ressources matérielles et financières pour la mise en œuvre de l'ELC ;

2-3- CONSTATS MAJEURS

Au terme de cette analyse critique, des constats majeurs découlant de l'analyse des différentes expériences ont été formulés à savoir :

- La plupart des ONG ont encore une compréhension limitée des véritables contours des processus devant conduire à la création de l'ELC, notamment du

rôle central des néo-alphabètes en particulier, et des populations en général dans ce processus;

- La perception d'ensemble des ONG fait des comités de rédaction les créateurs de l'ELC, à travers la production de quelques documents ;
- Les méthodes d'alphabétisation appliquées restent focalisées sur l'acquisition des **compétences instrumentales** (écriture des mots et de quelques phrases), sans viser la maîtrise effective des **compétences rédactionnelles** de textes fonctionnels liés à la conduite des activités quotidiennes ;
- Les **pratiques lettrées fonctionnelles** ne peuvent se développer sans la maîtrise des compétences rédactionnelles et fonctionnelles axées sur les activités de développement du milieu ;
- Le développement de l'environnement lettré se fera à travers une **articulation étroite** entre **l'acquisition des connaissances techniques** relatives aux diverses activités de développement local, et la **maîtrise des compétences instrumentales et rédactionnelles par les néo-alphabètes**.
- La faible implication dans le processus d'expérimentation des structures étatiques locales, et de l'Etat en général, reste une préoccupation majeure, car les actions de création et de développement de l'environnement lettré ne sauraient se limiter au niveau local, sans mesures d'accompagnement aux différents niveaux (communal, provincial et national) ;
- L'absence d'une politique nationale d'éducation non formelle, et d'une politique éditoriale de promotion des langues nationales demeure des insuffisances au regard des conditions institutionnelles nécessaires à la promotion de l'environnement lettré.
- L'environnement lettré **ne pourra se développer de manière endogène**, c'est-à-dire dans le milieu social et au niveau local, que si les néo-alphabètes ont la capacité de :
 - **rédiger aisément** des notes techniques relatives à la gestion de leurs activités socioéconomiques et culturelles quotidiennes ;
 - **remplir sans difficultés** des outils de gestion (cahiers d'achats/ventes, outils de gestion des banques de céréales, etc.) ;
 - **produire de façon autonome des documents** sur les savoirs locaux, les valeurs culturelles locales, etc.
- **L'autonomisation** des néo-alphabètes, c'est-à-dire leurs capacités d'exercer des **pratiques lettrées courantes**, est donc la condition majeure pour un développement endogène d'un environnement lettré durable dans les langues locales.

A la suite de ce bilan critique ayant permis de décrire les acquis, les forces et les faiblesses, les constats majeurs et les difficultés relevées dans chaque contexte d'application de l'approche ELC, la seconde phase de l'atelier fut axée sur le renforcement des capacités des ONG, en fonction des besoins et préoccupations recensés.

Le développement de l'environnement reste une exigence au regard de la pérennisation des acquis d'alphabétisation, car ces acquis ne pourraient s'enraciner que dans un contexte favorable à une généralisation des pratiques lettrées en langues africaines, et ce, grâce à une sollicitation régulière des compétences d'écriture, de lecture, d'utilisation d'outils textuels et de gestion par les néo-alphabètes dans le cadre des activités quotidiennes.